

## **Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa.**

**Magda Sofía de Almeida Santos**  
**José Ramón Alberte Castiñeiras**  
(Universidad de Santiago de Compostela)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2009

Aceptación: abril 2009

### **Resumen:**

En este artículo mostramos un estudio realizado en la ciudad de Lisboa durante el periodo comprendido entre 2005 y 2008. El objeto de esta investigación es conocer si se dan concepciones en el profesorado diferentes en función del género, edad, habilitaciones académicas, formación especializada, funciones que desempeñan, relación entre las funciones que desempeñan, así como el mismo conocimiento de documentos relativos a la educación especial.

### **Palabras clave:**

Educación inclusiva, género, habilitaciones académicas, formación, educación especial.

### **Abstract:**

This article shows a review in the city of Lisbon during the period between 2005 and 2008. This research was conducted to know there are different conceptions on teachers in terms of gender, age, academic qualifications, specialized training, role playing, relationship between the roles and the same knowledge of documents relating to special education.

### **Key words:**

Inclusive education, gender, academic qualifications, training, special education.

## **Introducción.**

A lo largo de los últimos años hemos asistido, tanto en Portugal como en diversos países de su entorno, a un cierto debate, aunque no suficientemente profundo, sobre el hecho de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e) en las aulas ordinarias. Tal debate, que ha tenido su razón de ser sustentado en determinadas concepciones filosófico-ideológicas, se ha observado que dista mucho de haber sido llevado y analizado desde la práctica escolar y, todo ello cuando la inclusión debería constituir un objetivo pedagógico a perseguir por todos aquellos países que buscan una “escuela para todos”.

Como referencia relativamente cercana en el tiempo y, con gran calado en cuanto a la temática que nos ocupa, cabe mencionar la “Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad”, más conocida como Declaración de Salamanca (1994:VIII-IX) cuyo principio es el de “que todos los alumnos aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten”, proclamando igualmente que “las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos...” De igual modo, los delegados en la Conferencia apelan a todos los gobiernos de cara a “adoptar como materia de ley o como política el principio de educación inclusiva, admitiendo a todos los alumnos en las escuelas regulares a no ser que haya razones que obliguen a proceder de otro modo” (id., pág. IX).

Para Stainback y Stainback (1990: 5-7)) la escuela inclusiva debe servir “para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial, para hacer lo que es justo y equitativo”.

Es decir, en términos pedagógicos se estima que debe ofrecerse una igualdad de oportunidades cuando se reconoce el derecho a la diferencia y al pluralismo cultural y cuando existen mecanismos de individualización de acuerdo a las necesidades de los alumnos, así como cuando se realiza un aprendizaje diferenciado (Falcao, 1992; Correia, 1997).

De este modo la escuela inclusiva se enmarcaría dentro de un nuevo modelo llamado a ser “un lugar donde los aprendizajes son posibles cualquiera que fuese el tipo de deficiencia; es también un modelo de escuela que se centra en el niño miembro de la comunidad y, protagonista de su proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de sus fracasos” (Dueñas, 1991: 52).

Destacar igualmente como el haber incorporado el concepto de integración escolar dentro del discurso educativo ha venido a constituir un elemento significativo en el campo de la educación especial. De hecho la filosofía de la integración se ha basado en el principio de la normalización. Tal como indica

Fernandes (2002: 54) ésta “representa sin duda un marco histórico diferenciador entre un antes y un después en el dominio de la educación especial”.

Consideramos igualmente que se deben tener en cuenta las palabras de Ángeles Parrilla (2002: 24) que en buena medida ayudarán a contextualizar la investigación que pasaremos a abordar: “el término inclusión se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes”.

En definitiva, el concepto de escuela inclusiva implica enfrentarse a nuevos objetivos, a nuevas actitudes, así como a nuevos desafíos en la escolarización de cada uno de los alumnos. En este nuevo contexto la atención al alumno con n.e.e. debe ser visto desde una óptica global merecedora de la atención de todos los ciudadanos (Karagiannis, Stainback y Stainback, 1999).

## **1. Método.**

El presente estudio, realizado por Magda Sofía de Almeida Santos, tiene como objetivo procurar comprender las concepciones de los profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica (CEB) en el proceso de inclusión de alumnos con n.e.e. Se pretende conocer si se dan concepciones diferentes en función del género, la edad, las habilitaciones académicas, la formación especializada, las funciones que se desempeñan, la relación entre las funciones que desempeñan, así como el mismo conocimiento de documentos relativos a la educación especial.

El estudio se desarrolló en varias fases iniciándose en el 2005 y finalizándose en el 2008, siendo llevado a cabo en la ciudad de Lisboa.

La **pertinencia** del estudio debe contemplarse bajo el criterio de que los centros escolares deben adaptarse a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, lingüísticas o de otro tipo. Se trata en buena medida de una cuestión de derechos humanos de tal manera que los alumnos con n.e.e. deben llegar a formar parte activa de los centros. Es decir, los centros deben modificar su funcionamiento de cara a incluir de forma eficiente a todos sus alumnos.

El **objetivo** general del estudio consiste en procurar comprender las concepciones de los profesores de 1º CEB en el proceso de inclusión de alumnos con n.e.e. Para ello se parte de la legislación portuguesa básica y, su aplicación en las aulas (Dc.-Ley nº 319/91, de 23 de agosto; Dec.-Ley nº 6/2001, de 18 de enero; Dec.-Ley nº 3/2008, de 7 de enero; ley nº 21/2008 de 12 de mayo sobre la inclusión de alumnos con n.e.e).

En cuanto a los **objetivos específicos** del estudio, se estima que la inclusión en las aulas ordinarias de los alumnos con n.e.e. requiere que los profesores desenvuelvan estrategias adecuadas y, debidamente planeadas, a fin de propiciar las condiciones para una igualdad de oportunidades.

Respecto a la **técnica** empleada en la recogida de información se utilizó el cuestionario en cuanto que permite realizar un análisis detallado de los datos recogidos. Los resultados han permitido obtener datos relativos a profesionales encuadrados en situaciones contextuales específicas y, en algún sentido, únicas. Es decir, se empleó básicamente la metodología cualitativa y cuantitativa que, al ser menos condicionantes en sus dispositivos y procesos, permitió un mejor conocimiento de las manifestaciones y posiciones personales. De este modo la primera parte del cuestionario se encuadra en el paradigma de naturaleza cuantitativa de cara a la caracterización individual de los sujetos a través de preguntas cerradas. La segunda parte, de cara al estudio de las concepciones de los profesores sobre la inclusión de los alumnos con n.e.e., se utilizó una escala de *Lickert* formada por un conjunto de afirmaciones referidas a actitudes, presentándose cinco posibilidades de respuesta. La tercera parte de la metodología, basada en las preguntas abiertas, debe encuadrarse en el paradigma de naturaleza cualitativa de tipo descriptivo y, relativo, como hemos mencionado, a los centros de la ciudad de Lisboa, tratándose de este modo de describir, analizar, interpretar y comprender las concepciones de los profesores sobre la inclusión de alumnos con n.e.e. en consonancia con las referencias aportadas por Yin (1989) y por Bogdan y Biklen (1994).

Además, en el presente estudio se parte de la referencia a un total de nueve **hipótesis** de cara a llegar a establecer determinadas relaciones. De hecho, al formularse las hipótesis el investigador, de lo que trata es de “identificar las variables y definir sus relaciones” (Almeida y Freire, 1997:49).

Los principios que han marcado la dirección de la metodología utilizada fueron ajustados al problema a investigar, así como a la muestra objeto del estudio, de cara a obtener una visión amplia, sin por otra parte pretender una generalización de los resultados dado que “...lo difícil no es ya reconocer la diversidad, lo difícil es transformar las prácticas sociales y educativas de la escuela para caminar en el respeto y adecuado tratamiento de la diversidad en esta sociedad en la que vivimos” (Cabello, 1999: 263).

## **2. Muestra.**

Para una adecuada recogida de la información se recurrió al cuestionario, como hemos ya apuntado con anterioridad, siguiendo, de cara a su desarrollo, a autores como Boudon (1990); Lopes (1993); Bardin (1994); Kaufman (1996) y Tuckman (2000).

Según los datos aportados por la Dirección Regional de Educación de Lisboa (DREL) el universo correspondiente a la ciudad de Lisboa abarca a 804 profesores en 1º CEB, pasándose el cuestionario a una muestra considerada representativa de dicho universo. Por dicha razón se distribuyeron 500 cuestionarios, lo que representaba el 62,2 % del total de la población. De los 500 cuestionarios entregados lo devolvieron 211 profesores lo que vino a representar el 42,2%. Se entiende que no se han podido recoger las respuestas de todos los profesores por dos motivos: unos no estaban presentes cuando se pasaron y, otros se negaron a participar. Después de la

recogida de los cuestionarios se efectuó una lectura global y, se eliminaron 46 (2,8%) por deficiencias en la cumplimentación, lo que arrojaba una cifra total de 165.

Posteriormente los datos recogidos fueron objeto de un tratamiento codificado mediante el uso del programa *Microsoft Excel* 4.0 y su tratamiento mediante el programa informático *Statiscal Package for Social Sciences* (SPSS) 15.0.

El análisis del contenido realizado en base a las preguntas abiertas se realizó siguiendo las ideas de Lopes (1993) y de Zabalza (1991:20) quién afirma que “ninguna investigación se hace desde un vacío doctrinal o sin preconcepciones de la realidad que procuramos estudiar”.

### 3. Resultados.

Para la evaluación de los datos obtenidos se ha utilizado el test de Qui Cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ), el test de Fisher (F) y el de Kruskal-Wallis (KW), lo que ha permitido constatar un  $\alpha < 0.05$  (5% de nivel de significancia).

Del estudio de los cuestionarios se obtuvo los siguientes resultados:

- 1) La **caracterización** se efectuó en base a dieciséis preguntas cerradas que, entre otras, se han circunscrito al género, la edad, el conocimiento o no de alumnos con n.e.e. , los años de servicio en el centro escolar, las habilitaciones académicas, la institución formadora, la formación en educación especial, los años de servicio en la educación especial, el conocimiento de la Declaración de Salamanca, del Informe Warnock o del Dec.-ley nº 319/91, cursos de formación en educación especial o el nº de alumnos con n.e.e. en el centro. Algunos de los datos obtenidos han sido los siguientes:
  - La mayoría de los profesores son de género femenino (79.4%), en relación al género masculino (20.6%) con una media de edad de 36.79.
  - La mayoría de los profesores (68.5%) llegaron a tener a alumnos con n.e.e., mientras que un 31.5% indican no haberlos tenido.
  - De los profesores que conocen a alumnos con n.e.e, la mayoría, (83.2%), indican que tienen un lazo de amistad y el 16.8% indican que son sus familiares.
  - Las habilitaciones de los profesores indican que existe una minoría con el título de maestro (5.5%), una mayoría con el título de licenciatura (78.2%), mientras que el 16.3% sólo tiene el título de bachillerato.
  - Sobre la formación en el área de educación especial se ha constatado una diferencia entre el número de los profesores que tienen dicha formación (17%) y el que no la tienen (83%), constatándose que únicamente el 24.8% de los profesores han tenido algún tiempo de servicio en la educación especial.
  - Sobre la Declaración de Salamanca el 50.9% indica conocerla y el 49.1% señala no conocerla.
  - En cuanto al nivel de satisfacción, en cuanto al aprendizaje de los alumnos con n.e.e., el 72.3% manifiestan una opinión positiva, en

relación a aquellos que manifiestan un nivel de insatisfacción (27.7%).

- Los resultados apuntan a que el 41.3% de los profesores trabaja con los alumnos con n.e.e. por motivos personales y, 40.7% trabaja por obligación profesional. A pesar de parecer insignificante el 1,9% indica que se siente “obligado”.
- Para un 61.2% el trabajo con estos alumnos es una cuestión de justicia social en tanto que un 7.9% considera que es una “carga”.

2) El conocimiento de las **concepciones** de los profesores, sobre la inclusión, se obtuvo con la aplicación de un cuestionario con 38 ítems sobre el que se efectuó un pre- agrupamiento de varias dimensiones. Dada la consistencia de las respuestas, emergieron siete dimensiones sobre las que se calculó la mediana de las mismas siendo identificadas para cada una de ellas de la siguiente manera:

- Dimensión I - Ventajas de la sala de apoyo. Agrupa un conjunto de nueve contenidos de conocimiento que defienden explícita o implícitamente la adopción de medidas segregadoras en la atención de los alumnos con n.e.e. Los ítems son: 19-21-26-30-31-32-33-37-38.
- Dimensión II - Ventajas del aula ordinaria. Agrupa seis contenidos de conocimiento donde los ítems mencionan la eventual competencia del profesor del aula ordinaria. La identificación se efectúa con los ítems: 18-20-23-27-34-35.
- Dimensión III - Sobre el papel y competencias del profesor de la enseñanza ordinaria. Agrupa seis contenidos de conocimiento donde los ítems mencionan la eventual competencia del profesor de la enseñanza ordinaria en la atención de los alumnos con n.e.e. Se utilizan los ítems: 22-24-25-28-29-36.
- Dimensión IV - Centrado en el cuadro conceptual y legislativo de las políticas de educación en Portugal, así como en las prácticas de inclusión. Agrupa tres contenidos de conocimiento en base a los siguientes ítems: 5-7-10.
- Dimensión V - Centrada en las concepciones implícitas en los problemas de aprendizaje, agrupando tres contenidos de conocimiento referidos a los problemas de aprendizaje siendo identificados por los ítems: 6-13-17.
- Dimensión VI - La organización relativa a la escolarización de los alumnos con n.e.e. Agrupa siete contenidos de conocimiento identificados por los ítems: 3-4-8-9-12-15-16.
- Dimensión VII - Atribuciones de la escuela. Agrupa cuatro contenidos de conocimiento centradas en las necesidades de los centros de cara a dar respuestas diferenciadas a los alumnos con n.e.e. mediante los ítems: 1-2-11-14.

En cuanto al análisis e interpretación de los resultados de este apartado, relativos a la **inclusión** de los alumnos con n.e.e., ha arrojado, entre otros, los siguientes resultados:

- Las concepciones de los profesores frente a la inclusión de alumnos con n.e.e., en el aula común de la enseñanza ordinaria, no se encuentra significativamente influenciada por el género.

- La media de edad, de acuerdo con las opciones de respuesta, es significativa en lo que concierne a las ventajas del aula de apoyo o las relativas al aula común. Donde no se observó una diferencia significativa fue en lo relativo a las siguientes dimensiones: *papel y competencias de los profesores de la enseñanza ordinaria; las políticas de normalización; concepciones implícitas a los problemas de aprendizaje; prescripciones relativas a la organización de la escolarización de alumnos con n.e.e., y, atribuciones de la escuela.*
- Las concepciones de los profesores se ha encontrado que están significativamente influenciadas por sus habilitaciones académicas en relación a las *ventajas de las aulas de apoyo y, las propuestas de las políticas de normalización.* No se encontraron diferencias significativas en lo relativo a *las ventajas de las aulas comunes, papel y competencias de los profesores de la enseñanza ordinaria, concepciones implícitas a los problemas de aprendizaje, prescripciones relativas a la organización de la escolarización de los alumnos con n.e.e. y atribuciones de la escuela.*
- El análisis de los resultados apunta igualmente que las concepciones de los profesores están significativamente influenciadas por la formación en el área de educación especial en lo concerniente a las *ventajas del aula de apoyo y las competencias del profesor de enseñanza ordinaria.*
- Que las concepciones de los profesores están significativamente influenciadas por las funciones que desempeña en las dimensiones *ventajas del aula común en la enseñanza ordinaria y, propuestas de las políticas de normalización.*
- De la existencia de diferencias significativas entre el conocimiento del Informe Warnock, la Declaración de Salamanca y, el Dec.-Ley nº 319/91, referido a los profesores de la enseñanza ordinaria, los profesores de la enseñanza especial, los profesores de apoyo y otros.

3) **Lo que piensan los profesores sobre la inclusión.** Se efectúa un análisis a través del método cualitativo. Las cuestiones fueron encuadradas en categorías diferenciadas correspondiendo la primera al *nivel legislativo*, la segunda al *nivel organizativo y de gestión de la escuela* y, la tercera a la *concepción de cada profesor sobre el modelo de inclusión*. El estudio de las contestaciones arroja, entre otros, los siguientes resultados:

- La lectura y análisis crítico general de los resultados parecen evidenciar que en cada categoría hay siempre un número elevado de profesores que manifiestan sus concepciones en la subcategoría *desfavorable*.
- Por otra parte se ha encontrado en la subcategoría en *blanco* que las concepciones más elevadas tienen que ver con el nivel legislativo (18.2%) y, la más baja al nivel de la organización y la gestión de la escuela (10.3%) tal vez porque en este último nivel conocen mejor el contexto de su trabajo. También esta misma

razón podría justificar el número elevado de profesores que exponen sus concepciones desfavorables (67.3%) en este nivel.

- Se ha observado que la concepción de los profesores a nivel legislativo que se encuadra en la categoría *otros* asciende a un 6.7% lo que demuestra un desconocimiento de la legislación en vigor sobre la inclusión de alumnos con ne.e.

#### **4. Conclusiones.**

En estos momentos sin duda podemos llegar a afirmar que la Educación Especial llegó a adquirir una gran relevancia teórica y práctica durante el último siglo en los diferentes países occidentales. No obstante, estamos asistiendo, en estos momentos, por ejemplo en España, a un retraimiento en todo lo relativo a la aplicación de la teoría sustentada por la Declaración de Salamanca. En este sentido y, tal como lo afirman Miguel Ángel Verdugo y Alba Rodríguez (2008: 5) “la perspectiva educativa inclusiva en la que se apoyó el desarrollo de los programas de integración educativa iniciados en España en los años ochenta sigue vigente, aunque se aprecia un cierto grado de estancamiento en su puesta en práctica”.

El presente estudio debe ser visto, en todo caso, como un ejemplo práctico y auténtico referido a las posibilidades de innovación que se consideran necesarias y, que en todo caso pretenden cuestionar las prácticas caracterizadas por rutinas acríticas. Por dicho motivo se recomienda, además de la eliminación de todas las barreras arquitectónicas, una ruptura principal a nivel de las concepciones, así como el respeto por las diferencias por parte de los profesores.

Se entiende que no debe permitirse que los profesores sin la formación adecuada asuman el papel de profesor de apoyo, pues de este modo se estaría llegando a la caricatura de los profesores de la enseñanza ordinaria que se sentirían apoyados por “especialistas” sin la formación adecuada.

Se entiende como algo crucial que los profesores de los centros ordinarios participen en los cursos de formación adecuados de cara a despertar en ellos el interés y sensibilidad hacia los alumnos con n.e.e. y, de este modo propiciar la inclusión. De hecho y, dada la autonomía que los centros poseen, según lo indicado por el Dec.-Ley nº115-A/98 y el Dec.-ley nº75/2008, los directores de los consejos ejecutivos deberían promover la formación centrada en la escuela en la que los propios profesores serían los protagonistas y responsables de su propia formación basada en la reflexión y la colaboración.

Es decir, se debería llegar a proponer metodologías y criterios de integración de los alumnos en base a la diversidad. Tal aplicación posibilitaría a su vez el llegar a conseguir formas de trabajo de carácter colaborativo entre los diferentes profesores. Se reconoce pues que de cara a la formación y cambio de actitudes de los profesores se debe propiciar un cambio cultural a nivel de las escuelas de tal modo que el mismo incida en la estructura organizativa así como en el sistema de actitudes y valores que lo caracterizan.



De cara pues a propiciar una adecuada formación inicial se considera que debe ofertarse al menos una materia de carácter teórico-práctico que promueva el desarrollo de competencias a los futuros profesores con el fin de conseguir la plena integración/inclusión de la diversidad.

Se entiende que la reforma del sistema educativo debe conllevar, sobre todo, un cambio en las actitudes y, que este cambio se debe construir a través de un proceso de formación permanente basado en la reflexión personal, así como en acciones comunitarias. Es decir, se debería alcanzar un desempeño adecuado, actualizado y contextualizado del profesorado. En suma se sugiere el establecimiento de un diálogo entre el proceso de investigación (centrado en las prácticas escolares) y la formación (centrada en la activación de los procesos de reflexión). De este modo la escuela podría llegar a contribuir de forma efectiva al desarrollo global de los alumnos propiciando la promoción de la igualdad, de los derechos y, de las oportunidades.

Con referencia pues a la investigación destacaríamos, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Que existen concepciones diversas, entre los profesores consultados, sobre el hecho de la inclusión.
- Algunos profesores concuerdan teóricamente con el modelo de la inclusión y, la consideración positiva de cara a la educación de los niños con n.e.e.
- Parte del profesorado considera que se dan carencias materiales así como una inadecuada formación de los profesores en el campo de la educación especial.
- Que la carencia de profesores especialistas está poniendo barreras en el desarrollo del trabajo del profesor del centro ordinario.
- Se destaca la necesidad del estudio de cada situación concreta de cara a conocer lo que facilita o dificulta la práctica de la inclusión de alumnos con n.e.e.

Indicar finalmente que aunque los resultados de la presente investigación entendemos que no pueden generalizarse, pensamos que deben contribuir a una reflexión sobre la reconstrucción de las concepciones de los profesores a la luz del actual sistema educativo. Además, pensamos que esta contribución debería ser un elemento revitalizador que potencie la inclusión de los alumnos con n.e.e.

El concepto de educación especial ha estado sometido a diferentes cambios, como no podía ser de otra manera, que afectan no sólo a los aspectos teóricos sino y, sobre todo a la dimensión práctica, a la forma de abordar la inclusión en el aula ordinaria, así como a la forma de abordar la atención a la diversidad desde las diferentes responsabilidades. Es decir, se piensa que los alumnos, todos los alumnos, deben ser considerados como sujetos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser atendidos, de acuerdo con sus características, de una forma individualizada en los centros y aulas, facilitándoseles el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como su desarrollo personal, tanto en el centro como en la sociedad.

## Referencias:

- Almeida, L. y Freire, T. (1997). "Problema hipótese(s) e variável(eis)". En: L. Almeida y T. Freire (Coords.). Metodologia da investigação em Psicologia e Educação. Coimbra: Apport.
- Bardin, L. (1994). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bodgan, R. y Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução a Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- Boudon, R. (1990). Os Métodos em Sociologia. Lisboa: Edições Rolin.
- Cabello, M.J. (1999). "Prácticas, teorías e investigaciones: descubriendo lo que es posible". En: E. Rubio y L. Rayón (Coords.) Repensar la enseñanza desde la diversidad. Sevilla: MCEP.
- Correia, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- Dueñas, M.L. (1991). La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica. Madrid: UNED.
- Falcao, I. J. (1992). Crianças sobredotadas. Que Sucesso Escolar? Rio Tinto: Edições ASA.
- Fernandes, H. (2002). Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação. Braga: APPACDM Distrito de Braga.
- Karagiannis, A., Stainback, W. y Stainback, S. (1999). "Fundamentos do Ensino Inclusivo". En S. Stainback y W. Stainback: Inlução. Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed Editore.
- Kaufman, J. (1996). Léntretien Comprehensif. París. Editions Nathan.
- Lopes, A. (1993). A Identidade Docente. Contributos para a sua comprensao. Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento.
- Parrilla, A. (2002). "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva." Revista de Educación, nº 327, enero-abril.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1990). Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education. Baltimore: Brookes.
- Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gubelkian.
- Verdugo, M.A. y Rodriguez, A. (2008). "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas". Siglo Cero. Nº 228.
- Yin, R. (1989). Case study research Design and methods. Newbury Park California: Sage Publications.
- Zabalza, M.A. (1991). Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de profesores. Barcelona: PPU.

---

## Sobre los autores:

### **José Ramón Alberte Castiñeiras**

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y O. Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en la intervención educativa en Educación Especial

**Madga Sofía de Almeida Santos**

Universidad de Santiago de Compostela.